

専門職としての保育者を目指す実習生に必要とされる 能力としてのリテラシー

— 本学教育実習における学生の「書く」能力の現状を手がかりに・その1 —

小川 史

1. はじめに

近年、学生の「書く」能力の低下が目立っている。レポートや論文を作成する際に誤字脱字が目立つことに加え、口語表現が無自覚に文章に織り込まれてしまっていること、「てにをは」の機能の無理解など、さまざまな面からそれを指摘できる。パソコンの普及、手紙や書類を書くことが少なくなったなど、原因を挙げてゆけばきりがないが、要するに、メディア環境の変容で書く習慣そのものが全般的に減少したことが直接の原因になっていることは疑いない。

もし事態がそのようであるとするなら、「書く」能力の減退は、若い人々に責任のある問題というよりも、むしろ構造的な問題であるといえる。彼らはそもそも書く習慣を生活のなかで十分に与えられていないのであり、相対的には多い機会を持った人びととはその点で異なるのである。だが、メディア環境の変容はここ数十年程度のものであり、世代によっては「書く文化」を生きてきた人びともまだ多いといういまの状況は、事態を構造的に捉えるよりもむしろ道徳的に捉える傾向を生み出してしまう。つまり、「書く」機会を与えられた人びとと、そうではなくもともと幼少期から「書く文化」を生きてきていない人びととの、世代的ともいえる差異は、「いまどきの若い人は、このようなことも書けない」といった、たいていは年長の世代の叱咤の言葉を生み出すことにもなるのである。だが事態を道徳的に捉えているばかりでは、有効な方策を見出すことは難しい。

したがって、学生の教育に携る者はまずその現実を把握し、読み書き能力を付けさせる——あるいは「書く文化」を継承するといってもよい——方策を、システムティックに構築しなければならないのである。実習生の読み書き能力の向上については、本学でも2007年度より「日本語の基礎」「保育者と言葉」などの科目を新設することで

対応してゆくことになっている。本研究はそうした状況をふまえ、将来専門職としての保育者を目指す学生にとって必要とされる読み書き能力＝リテラシーのあり方について検討するものである。その上で、教育実習の事前指導などにおいていかなる指導が必要かを展望する。

研究の構成は次の通りである。まず、保育の場における言語活動の総体を概観した上で、そこでの書き言葉の位置を探る（１）。次に、本学実習生の「書く」能力の現状を確認し、１で位置づけた書き言葉の位置と照らし合わせる作業を行う（２）。そして最後に、実習生にとって必要となる書き言葉の実践的能力は、いかなる形態を取らねばならないかを論ずる（３）。ただし、この論文で論じられるのは、紙幅の関係上（１）までとなる。その続きは、また別の機会にゆずることとしたい。

2. 保育の場における言語活動と書き言葉の位相

「保育活動とはすぐれて言語活動である」とさえいってよいほど、保育の現場における言語の役割は大きく、かつ根本的である。朝の挨拶からはじまって、子どもたちへの声がけ、保育者同士の関わり、保護者との対話など、園の活動すべてにわたって独自の言語活動が要請される。もちろん、直接言語と関わりのないようにみえる活動もある。掃除をする、ものを作る、ピアノを弾く、など。だがそれらが独立に存在するのではなく、あくまで園生活における他者との関係のなかで存在する以上、言語活動と無縁ではない――掃除を指示する、ものを作る作業を促す、ピアノを弾きながら歌を歌う、など。おそらく、人間の社会生活が言語生活であることを、これほどまざまざと認識させる空間はないともいえる。

ここで重要なことは、それが園外の社会の言語生活とは相対的に独立した言語空間を形作っていることである。それはまず何よりも子どもとの関わりにおいて要請される言語活動の性質に彩られた、独自の言語世界である。

では、そうした言語世界のなかで、「書く」行為、「書く」能力の位置づけはどのようになるのだろうか。一般的には、「書く」能力といっても、それは場面ごとに多様な形態を取りうる。たとえば小説化志望の市民向けの教養講座で必要とされるもの、論文を書くときに必要とされるもの、手紙を書く際に必要とされるもの、など。これらはそれぞれ単に形式が異なるだけでなく、質的な面でもかなり異なったものである。手紙を書く際には時候の挨拶や敬語などを使用しつつ、特定の他者に向けて書く、と

いう性質を持つわけであるし、論文を書くには、論理性が求められつつ、かつ資料を総合してゆく能力が最低限必要となる。つまり、これらは「書く」能力一般として扱うのではなく、それぞれ独自の性質を汲み取った上で議論しなければならないものである。ならば、保育の現場で必要とされる「書く」能力はどのようなものか。さしあたって、実習生が関わることになる「書く」作業には、次のようなものがある。

- ・指導記録
- ・実習日誌
- ・指導案

保育の現場において「書く」ことが求められるのは、その記録性がそのまま未来に向けた計画の基盤となるからである。たとえば幼稚園は法令上「学校」という位置づけにあるが、小学校、中学校、高等学校のカリキュラムとは異なり、教育課程をあらかじめ時間通りに厳密に決定しておくことができない。もちろん長期計画は前もって立てられはするが、より重要なのは日々の子どもの姿を理解したうえで、その次の展開を決めてゆくことである。そこで理解された事柄をいわば保存しておくのが記録なのである。保育の言語生活のなかで「書く」ことが占める位置は、記録（過去）と計画（未来）とのつながりを構築することであり、その点で、つねに現在的な性格を持つ音声言語（言葉がけなど）と性質上の異なりがある。

くりかえしになるが、いうまでもなく、先に挙げた「書く」行為それぞれは各々形態が異なり、一緒くたに論じることはできない。だが、それぞれに深く関わってくる作業を指摘することはできる。それは、子どもの姿を捉えることと、みずからの子どもとの関わりをふりかえることであり、それらを文字化する、という作業である（指導案の場合、未来の事柄の予測が本質的な性格となるため、ふりかえりとは関わらないように見えるが、あくまでそれは実際の事柄をふりかえる作業の上に構築されるものであることは、念のためここで注意を喚起しておく必要のあることかもしれない）。

こうした作業は独自の特質を持っており、実習生の現状分析に取りかかる前にまずその作業自体に含まれるいくつかの問題系を明確にし、検討しておかなければならない。以下では、保育の場における「書く」ことの位置づけ及び意味合いについて、いくつかの論点に即して議論してゆく。

3. 保育における記述の性格

保育において「書く」行為はどのような意味合いを持っているのだろうか。先に述べたように、保育現場での具体的な「書く」作業としては、日誌や指導計画の立案が挙げられる。もちろん、保護者向けの便りやその他諸々の事務書類の作成などもそうした作業に含まれるが、ここでは実習生の能力向上を展望するという目的のもとに議論を進めているため、焦点を絞っている。

さて、ここで記録と計画の二つをまず考えた場合、先に述べたように、それらは過去の記述と未来の記述という対照的な性格を持っていることが分かる。そして、保育においてはほとんどの場合、未来の記述である計画は、過去の記述である記録を下敷きとして立てられる。記録には、子どもの姿がどのようなであったか、子どもと保育者との関わりはどのようなであったかが書き留められているが、そうした理解行為こそが、保育では計画の基盤となる（これは小学校以降の学校教育とは異なる、保育の独自の性格である）。したがってここでは、計画よりもむしろ記録の方に焦点を絞って論を進めたい。

（１）「記録」と「事実」

記録とはそもそも何か。記録とは、事実を客観的かつ正確に捉え、文字に書き写すことである。だが、この「事実」というものが厄介なのだ。現実においては、複数の出来事が同時に起こり続けている。子どもの姿を捉えるといっても、それはたとえば10人の子どもがいたら10人とも休まず何らかの行動をしているのであり、それらは途切れることがない。もちろん、ここで問題となっているのが、そうした行動の流れすべてを書き取ることではないことは明確である。重要なことは、起こり続けている出来事から「意味」を掬い取ってくることである。

だがここでとくに見いだされねばならないのは、事実のなかでもとくに子どもの育ちや学びに関わる事実である。

ごく簡単な例を挙げてみよう。Aちゃんという子が幼稚園の廊下を走っていたとする。

〔例文1〕 Aちゃんは廊下を走っていた。

これは単純な事実である。これだけが記録されていても、教育的な事実としてはみなせない。なぜAちゃんは廊下を走っていたのか？ どのように？ 誰と？——これらの疑問に、上記の単純な文章は答えない。

この文に次のような語句を加えるだけで、様相はかなり変化する。

〔例文2〕 Aちゃんは廊下を楽しそうに走っていた。

Aちゃんが楽しそうであったという情報は、そのとき廊下を走ることがAちゃんにとって充実した体験となっていることを示している。これだけでも——もちろん不十分な文であるとはいえ——教育的な事実としての色合いを帯びているのである。

別の例を挙げよう。Bくんは、家族で牧場に行き、そこで乗馬をしている人を見る、という経験をした。その後、乗馬をする人の行為を自分でもしてみたくなったのか、家へ帰ってくるなりほうきにまたがって乗馬ごっこをし始めた。翌日、幼稚園に行っても、ほうきを見つけて乗馬ごっこをした。その姿を記録したとする。

〔例文3〕 Bくんは、ほうきにまたがっていた。

〔例文4〕 Bくんは、ほうきにまたがって乗馬ごっこをしていた。

〔例文5〕 Bくんは、ほうきにまたがって楽しそうに乗馬ごっこをしていた。

〔例文6〕 Bくんは、昨日家族で牧場に行き、そこで乗馬をする人を見てきたそうだが、その経験からか、ほうきにまたがって楽しそうに乗馬ごっこをしていた。

これら4つの文章は、いずれも、事実に反していることを述べているわけではないという意味では、真実を述べているといえる。けれども、その表現の仕方はそれぞれにかなりの差が出ている。

まず、例文3は、Bくんのしている行為を単純に書き記している。これは「単純な

事実」とでもいうべき次元であって、誰が見ても疑いようのない事実といえる。

例文4では、そこにほうきにまたがるという行為の「意味」が加えられる。Bくんがほうきにまたがっているのは、乗馬ごっこ「意味」を持った行為であることが示される。ここにはすでに、行為にたいする解釈の次元が現われている。Bくんが行っていることが何を意味しているのかを読み取った上での文章である。

例文5は、Bくんの行っている行為の「意味」と、さらにその「充実度」ともいうべき指標が読み取られている（「楽しそうに」）。これは、例文2で示した例と同様であるが、解釈の深度を進めうるものとしてここで再度示しておこう。Bくんの行為の「意味」は、ほんの一段階ではあるが、厚みを見せている。

例文6になると、Bくんの行為が前日の経験との「連続性」を持っていることが示されている。Bくんの行為は、前の日に見た光景に触発されて行われているのであり、経験のつながりがこの例文からは分かる。その筋道がある程度明確であるならば、保育者のBくんへの関わりも、それなりに明確になるだろう。

このように、ひとつの行為を記すにも、その理解度により表現の仕方はかなり異なってくる。とくに例文3と例文6を比較した場合、その違いは単に情報量が多いという量的なものではなく、質的なものとなっている。そしてこの質は、教育学的に方向づけられた質であるといえる。

さて、ここでは例文に即していくつかのキーポイントを示しておいた。それは以下の通りである。

「単純な事実」

「意味」

「充実度」

「経験の連続性」

保育の記録には、少なくともこれら4つの事柄が内包されている。ここで述べておきたいのは、これら4つが記録作成上のエレメントであるということではなく、たとえばこうした事柄が、一つの文章であっても含まれることになる、ということである。つまり、文章には複数の次元の事柄を総合的に含んでいる、というのがここでの最も肝心のポイントなのである。

そしてそこで構築された文章は、子どもの姿や行為の持つ「意味」を深く表現し得

たものとなることが望ましい。たとえば、エピソードを記述するにあたって「意味」を掘り起こすことがいかに重要であるかを、鯨岡峻は次のように述べている。

〔…〕いずれにしても、現場に関与していると、そこでのさまざまな体験や気づきの中から、関わることの意味は何か、人を理解することの意味は何か、等々、人が生きることに関わる大小さまざまな問いがおのずから立ち上がってきます。それを考える中で、人が人と共に生きるということの意味がぼんやりとではあれ垣間見えてきます。〔…〕生の断面に現れた一つのエピソードは、立ち上がった問いとの関連において多元的な「意味」に向かうのだといってもよいかもしれません。もちろん、こうした問いが立ち上がるのは、その人との関わり合いの分厚い歴史や、周囲にいる人たちの多様な背景があるからこそです。〔…〕その問題意識や基本的な問いとの関連で、その描き出された生の断面の「意味」を掘り起こしてこそ、真のエピソード記述なのであり、ただだからこそ、そのエピソード記述は質的アプローチに繋がり得るのです。

鯨岡はここで、書かれたエピソードの質的な問題にふみこもうとしている。先に筆者は、文章に含まれる4つの次元の事柄を示しておいたが、それは文章のテクニカル・ライティングのようなものを念頭においてそうしたわけではなく、むしろ多次元的な要素を内包していること、そしてその緊密性が教育的に方向付けられていること、つまり質的な問題を述べたつもりである。

（２）「薄い記述」と「厚い記述」

ここで参考となる有益な議論を二つほど紹介しよう。まず、ギルバート・ライルやクリフォード・ギアーツが展開した「厚い記述」に関する議論がある。ここでライルの挙げている例をみてみよう。右目をまばたきしている二人の少年がいる。一人は意図なくして単にまぶたを痙攣させただけであり、もう一人は友人に悪巧みの合図をした。二人のまぶたの運動だけをみてみるとそれは双方ともに同じ運動なのであるが、その意味はまったく異なる。ここで、たとえば前者が「目をまばたいた」と記述した場合、ライルによればそれは「薄い記述」と呼ばれる。他方、後者が「悪巧みの合図をするために目をまばたいた」と記述した場合、それは「厚い記述」と呼ばれる。

この議論を考えてみると、保育において必要とされる記録も、「厚い記述」の部分

が多くを占めているといえる。このことは、子どもの意味世界に深くふみこんでゆき、それを言語化する能力を、保育者は必要としている——あたかも他の文化圏にふみこんでゆく人類学者のように——ということなのである。

(3)「物語」

ここでもう一点、文の「物語」的構造についてふれておく必要がある。野家啓一は『物語の哲学』のなかで次のように述べている。

〔…〕有意味性は後続する時間的コンテキストの中で生じるのであり、時間を通じて熟成するのである。物語文は複数の出来事を時間的コンテキストの中に位置づけ、関連づけることによって、一つの「物語」を構成する。したがって、こう言うことができよう。経験が因果の関係了解である以上、経験は「物語」を語る言語行為、すなわち物語行為を離れては存在しないのであり、逆に、物語行為こそが「経験」を構成するのである、と。

この文は野家の立場を明確に示しているといえる。だがわれわれの文脈からみると、ここでは留保が必要である。経験が物語を離れては存在しない、ということの意味が、経験が物語られない以上、認識的な次元で構成されず、自我のうちに統合されない、という程度の意味ならば首肯できる。だが実際には経験は意識下の次元で記憶を通して半統合されているかもしれないのであり、その場合には決して物語に接続される必要はない。つまり、野家はあまりに意識上の次元で話を進めすぎているのである。けれども、とりわけここでわれわれが議論している子どもの経験に関して言うならば、それは十全な主張であるとは必ずしもいえない。

その上でいうなら、野家の主張は一つのヒントを与えてくれる。保育者にとっては——たとえば先に挙げたBくんの事例に即するなら——子どもの経験の連続性を見抜きつつ、自分の経験ではない子どもという他者の経験を物語るのだが、それはかなり「構成」的な側面の強い行為である、ということである。

さて、ここではライルやギアーツらの「厚い記述」、野家啓一の物語論などをも参照しながら、保育における「書く」行為の輪郭付けをおこなってきた。ほんらい、

「書く」行為についてはさらに詳細な研究が必要とされるところであるが、本研究の目的である、実習生の「書く」能力の向上を展望するというものから考えると、原論的な議論はこのあたりでとどめ、実際に学生が書いた文章の分析に移る必要があるだろう。

4. まとめにかえて

本論文では、実習生の「書く」能力の育成に向けて、まずはその前提となる事柄、つまり、保育現場において「書く」ことがどのような位置づけにあるのか、また、その特性はどのようなものであるのかを考察してきた。

はじめにふれたように、本論文は計画されている研究の一部であり、その計画ではさらに、日誌などをもとにした、実習生の現状に即した分析、そして「書く」能力育成に向けたプログラムの展望までを視野におさめている。本論文に続く部分に関しては、別の機会に発表する予定である。

1. 保育における「理解」行為の性格づけに関しては、次の論文を参照。拙稿「幼児教育における「理解」の諸相 専門能力としての理解行為の育成に向けて」＜上田女子短期大学幼児教育学科保育者養成年報＞第3号、2005年。
2. いうまでもないことだが、ここで議論されているのは文字記録であり、映像記録などは視野の外に置かれている。
3. 鯨岡峻『エピソード記述入門 実践と質的研究のために』東京大学出版会、2005年、pp.11-13。
4. 以下、「厚い記述」に関する議論は次の文献に基づいている。クリフォード・ギアーツ著、吉田禎吾・柳川啓一・中牧弘允・板橋作美訳『文化の解釈学』I、岩波書店、1987年。とくにpp.8-16。
5. ここで人類学を引き合いに出したのは正当な理由がある。それについては、前掲「幼児教育における「理解」の諸相 専門能力としての理解行為の育成に向けて」参照。
6. 野家啓一『物語の哲学』岩波現代文庫、2005年、p.85。

7. この点については以下の論文を参照。Klaus Mollenhauer, "Die Zeit in Erziehungs- und Bildungsprozessen. Annäherungen an eine bildungstheoretische Fragestellung", in: Die Deutsche Schule 73, 1981. また、クラウス・モレンハウアーはその著書『忘れられた連関 <教える-学ぶ> とは何か』（今井康雄訳、みすず書房、1987年）のなかで、スイスの特殊学級教師ユルク・イエッケが子どもの姿を記す際に用いている描き方を参照した上で次のように述べているが、その内容はわれわれの文脈にとってもきわめて有益である。「彼は教育可能性についての学問的叙述を与えるのではなく、そのなかで教育可能性が認識可能となるような状況を物語っているのだ。これは、喜ばしいことではあるが必要というわけでもない教育学の文字化といったものではなく、本題に属するものである（法学にとっての判例研究、精神療法にとっての事例分析のように）。教育学の要素的経験資料は、最終的にはこの種の物語なのだ」（pp.123-124）。